IUFM de l'Académie de Montpellier
Centre de Montpellier

FAYOLLE, Claire

La production écrite en 4ième par le biais du pastiche

Discipline : Anglais
Classes : deux classes de 4ième
Collège de Coutach à Quissac (Gard 30)

Directrice : Mme Bellonnet
Assesseur : M. Bellonnet

Année universitaire : 2003-2004

Page résumé

Dans ce mémoire, je vais traiter de la production écrite et plus particulièrement d'un exercice spécifique qui est le pastiche. En effet cet exercice va servir de base à une réflexion sur son but ainsi que sur sa mise en œuvre et son impact sur les élèves. Nous allons donc analyser les projets en eux-mêmes, les écueils et réussites des élèves grâce à leurs productions et faire une synthèse sur ce que ce type d'exercice a apporté aux élèves dans la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère et plus précisément dans la construction de la compétence d'expression écrite.

In this dissertation I will deal with writing and more particularly with a type of specific exercise which is the pastiche. Indeed this exercise will be the starting point of an analysis on its specific aims, on the way of putting it into practice in the class as well as pupils productions : their strong and weak points. This will help us doing a synopsis on the reason why this type of exercise is useful to the students from the angle of learning a foreign language and more precisely of the building of the writing skill.

Mots clefs : écrire à la manière de, imitation, expression écrite, apprentissage

Mention et opinion motivée du jury

1

SOMMAIRE

La production écrite en 4ième par le biais du pastiche

Introduction p 5

I Présentation générale

1) Présentation des classes p7

a. classe1

b. classe2

c. le manuel

2) Quel est notre définition du pastiche ? p8

3) Quel est l'avis des experts? P9

II En Pratique p11

1) Projet 1 : Poème p11

a. Paratexte

b. Tâches effectuées pendant la séance

C. Travail de production écrite

2) Projet 2 : Conte p13

a. Travail en amont du pastiche

b. Travail de préparation pure au pastiche

III Résultat / analyse des productions p19

1) Analyse des erreurs p19

a. Projet 1

b. Projet 2

2) Ecueils constatés **p23**

a. Projet 1

b. Projet 2

3) Points positifs **p29**

a. Projet 1

b. Projet 2

IV synthèse **p32**

1) Donner confiance **p32**

2) Mémorisation **p32**

3) Motivation **p34**

Introduction

Il est vrai que les Instructions Officielles mettent de plus en plus l'accent sur l'importance de l'oral en classe d'anglais. En effet, l'oral, aussi bien en ce qui concerne la compréhension que l'expression est un élément essentiel de l'apprentissage d'une langue vivante.

Or, l'expression écrite est souvent la 'bête noire' des élèves surtout au collège, cette compétence étant plus approfondie au lycée, d'une part dans la perspective du baccalauréat qui évalue le plus souvent les élèves à l'écrit et d'autre part parce que les élèves en fin de collège ont plus de bagages linguistiques pour pouvoir s'exprimer.

Les élèves, surtout de collège, ont du mal à s'exprimer à l'écrit, c'est pour cela que la production écrite est une étape intermédiaire qui aide l'élève à se construire une compétence d'expression écrite. Comme le stipule le programme du cycle central de 1997, il faut procéder progressivement mais aussi imposer un guidage car laisser une totale liberté d'expression serait donner la liberté de multiplier les erreurs de tous ordres, c'est à dire décourager.[1]

C'est ce que j'ai tenté de mettre en place dans mes deux classes de 4ième en tant que tremplin à l'expression écrite. Il ne faut pas oublier qu'un acte d'écriture est un acte de communication: on écrit pour produire du sens[2] et l'expression écrite est la compétence la plus longue et la plus difficile à construire, elle nécessite un entraînement méthodologique.

Nous allons d'abord nous concentrer sur la présentation générale de la classe mais aussi du thème puis nous allons passer à la pratique c'est à dire à la description des deux projets mis en œuvre. Par la suite nous analyserons les productions des élèves et ce qu'elles indiquent et enfin nous ferons une synthèse sur ce qu'ont apporté ces travaux aux élèves.

[1] Ministère de l'Education nationale, *Livret d'accompagnement aux programmes de cycle central,* 1997.
[2] Ministère de l'Education nationale, *Livret d'accompagnement aux programmes de cycle central,* 1997.

I Présentation générale

1) Présentation des classes

Il s'agit de deux classes de 4ième d'un collège rural et tranquille. Une des deux classes a mis en œuvre les deux projets car les élèves sont très volontaires et ont un niveau qui permet de le faire. L'autre classe n'a mis en œuvre que le deuxième projet, le premier étant placé sous le signe de volontariat, peu de productions m'ont donc été rendues car les élèves de cette classe posent un problème certes de niveau mais surtout de motivation.

a. classe 1

La première classe est une classe de 27 élèves très vivante et dynamique d'un niveau globalement bon voire très bon (mis à part 7 élèves peu motivés par l'anglais car ils désirent arrêter après la 3ième). Les élèves participent massivement à l'oral, sont intéressés et ne posent aucun problème. Toujours motivés ils vont souvent au-delà de mes attentes et sont toujours d'attaque pour un nouveau projet.

B classe2

La deuxième classe est une classe fort sympathique de 25 élèves mais les élèves ont énormément de mal à s'exprimer en anglais aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est une classe peu vivante, trop calme et peu motivée qu'il faut pousser en permanence, ce qui est dommage.

En ce qui concerne le niveau il est malheureusement très moyen pour des élèves de 4ième : mis à part 7 élèves l'ensemble reste à un niveau très difficile à gérer : faire une phrase correcte même simple relève de l'impossible. Le verbe être et avoir ne sont absolument pas assimilés malgré des rebrassages en début d'année et les exercices de rattrapage que je leur ai donnés sur la base du volontariat.

Dans cette classe, il y a donc deux catégories d'élèves : les élèves faibles mais extrêmement travailleurs qui font de gros progrès, les élèves qui baissent les bras avant même d'avoir commencé : ' de toute façon je ne comprends rien en anglais, et c'est pas pour moi'. C'est donc surtout un problème de motivation que pose cette classe, mais il

ne faut pas priver les élèves en difficulté de cet entrainement à l'expression écrite qui peut être enrichissant pour eux.

c. Le manuel

Le manuel utilisé dans ce collège pour tous les niveaux est Step In.

Ne contenant pas de travaux originaux de prodution écrite, j'ai utilisé le manuel Surf in English pour le projet 1 seulement d'une séance, le reste de la séquence était tiré du manuel Step In.

Par contre un document authentique a été utilisé pour le projet 2 et la séquence entière a été construite à partir de ce document.

2) Quel est notre définition du pastiche ?

Avant d'expliciter ce que nous entendons en 4ième par le terme pastiche il me semble bon d'en donner la définition disponible dans l'encyclopédie :

Pastiche (littérature), imitation, en forme d'exercice de style, d'un article par un autre. Ni citation (emprunt référencé) ni plagiat (emprunt imitatif non signalé comme tel et signé du plagiaire), le pastiche s'oppose encore à la parodie, en ce qu'il est une œuvre imitant la manière ou le style d'une œuvre antérieure, en principe sans intention satirique. Le mot (de l'italien pasticcio, « échec », « situation inextricable », « pâté » en cuisine) est d'abord employé en mauvaise part au XVIIe siècle à propos de la peinture. Méthode ensuite utilisée par les professeurs de rhétorique pour la formation à l'écriture, le pastiche est aussi le moyen pour un écrivain de s'affirmer face à un autre en reprenant les procédés de celui-ci sans en être dupe, rendant ainsi hommage à l'original tout en valorisant son propre talent. Dans ses neuf pastiches publiés dans le Figaro entre 1904 et 1909, Proust s'est plu a raconter un fait d'actualité, l'affaire Lemoine, « à la manière de » Sainte-Beuve, Balzac, Renan, Chateaubriand, Michelet, Saint-Simon, des Goncourt et de Flaubert. Il se conformait à une pratique alors en vogue dans les milieux mondains — signe, pour certains, de l'inquiétude d'une culture consciente de sa décadence —, mais l'envisageait comme un exercice d'apprentissage, une forme de critique littéraire, et non comme une fin en soi.[3]

Ce qui nous intéresse le plus dans cette citation est la dernière phrase 'l'envisageait comme un exercice d'apprentissage' c'est exactement comme ça que nous envisageons le 'pastiche' en classe de 4ième . C'est une première étape qui paraît beaucoup plus surmontable aux élèves car très guidée et elle tend vers une certaine autonomie en matière d'expression écrite.

Dans un dictionnaire plus usuel la définition donnée au pastiche est 'imitation du style, de la manière d'un écrivain, d'un artiste; œuvre littéraire ou artistique produite par une telle imitation'[4]. Il est vrai aussi que de nombreux articles m'ont démontré que le pastiche était souvent utilisé à des fins satiriques. Le pastiche est souvent une parodie d'un texte, d'un film ou d'un tableau et il ne faut pas le confondre avec le plagiat :

[3] *Encyclopédie Encarta*, Collection Microsoft, 2003
[4] *Dictionnaire Hachette Encyclopédique*,Hachette livre,1999

‘ Pour s’adonner au pastiche, il faut savoir éloigner les démons du plagiat ainsi que ceux de la parodie, autre forme d’imitation mais avec une intention burlesque’[5]

Le pastiche est une imitation d’un style. Mais ce dernier mot doit être pris au sens large, il englobe en effet non seulement les procédés stylistique proprement dits mais aussi les éléments du contenu (thèmes, lieux, action, personnages).

Un article, consacré à l’art du pastiche[6], en explique les trois étapes : le prélèvement (identifier les marques de genre, balayer l’œuvre, lecture très particulière) préalable à la rédaction, la concentration et le grossissement les deux derniers étant les deux opérations présentes dans la rédaction.

Mais bien sûr la complexité de l’exercice de pastiche n’est pas à la porté d’élèves de 4ième surtout en langue étrangère. Le pastiche est un exercice très délicat avec des règles très précises, on ne peut pas vraiment parler de pastiche dans le cas de productions d’élèves en classe de 4ème mais plutôt d’exercices du type ‘écrire à la manière de’ et c’est dans ce sens là que devra être pris ce terme global de ‘pastiche’ .

3) Quel est l’avis des experts?

De nombreux critiques qui nous servent de références pensent que le but du pastiche est constructif, d’après Estelle Klet ‘La meilleure manière d’apprendre à rédiger, c’est probablement de commencer par imiter les autres[7]’ à condition d’analyser précisément la structure du texte à plagier et d’y apporter une note personnelle. Dans cet article Estella Klet nous propose un exemple de pastiche et explique que cet exercice est un exercice préparatoire dans la construction du savoir écrire qui exige un long parcours d’apprentissage. Elle nous explique le caractère rassurant pour les élèves que l’on a abordé plus haut.

> Le fait de partir d’un modèle textuel, rassure les élèves souvent angoissés devant la feuille blanche à remplir. Ce n’est que plus tard, croyons-nous, après un entraînement à la fois méthodique, varié et souple que l’étudiant sera à même de produire, de créer des écrits conformes aux modèles textuels de la langue cible mais teintés de ses goûts, de son idéologie, de ses vibrations profondes.

Quand à elle, Gisèle Kahn regrette que le pastiche ne soit pas souvent utilisé malgré son caractère formateur, elle pense qu’un apprentissage utile de l’écrit commence par le développement d’une sensibilité extrême aux caractéristiques

[5] BELZANE, Guy. Littérature et arts, Pastiche et parodie: de l’art du détournement. *Textes et documents pour la classe*. 2000, n°788.
[6] BELZANE, Guy. Littérature et arts, Pastiche et parodie: de l’art du détournement. *Textes et documents pour la classe*. 2000, n°788.
[7] KLETT Estella Le vieux pastiche en habits neufs. *Reflet*. 1988, n°28p.48-49

particulières du genre dans lequel on veut s'essayer. C'est pour cela que le travail d'écriture 'à la manière de' passe par tout un travail de lecture et d'observation minutieuse des textes à pasticher. Ceci est la première démarche indipensable à toute rédaction.

Gisèle Kahn estime aussi qu'une libération devant l'écrit passe par l'entraînement à des exercices d'écriture de toute longueur, de tout genre, de tout style: définition de dictionnaire, sous-titrage de film, mode d'emploi, prospectus publicitaire. C'est pourquoi j'ai essayé de varier les styles à deux reprises en les initiant à deux types d'écrits à caractères différents.[8]

Pour finir, pour Danièle Bailly le travail sur la production / expression écrite implique dès le départ la nécessité de motiver l'élève pour faire retrouver à cette activité d'écriture, à l'aide d'objectifs opérationnels, une nouvelle fonctionnalité. En effet les supports sont très importants et doivent être capables de motiver l'élève de quelque manière que ce soit d'où la nécessité de les varier mais aussi d'y apporter une dimension ludique. Danièle Bailly explique l'importance de l'utilisation de modèles qu'il faut progresser d'un travail très guidé à une expression écrite de plus en plus libre[9]. C'est pourquoi on parlera de production écrite qui nécessite un guidage plutôt que d'expression écrite qui est ce vers quoi nous tendons.

Après avoir défini la manière dont nous entendons le terme 'pastiche' et vu que cet exercice d'imitation était considéré comme un exercice d'apprentissage constructif part des experts, nous allons passer à la pratique et aux projets mis en œuvre dans les classes de 4^{ième} .

---

[8] KAHN, Gisèle. *Des pratiques de l'écrit*. Paris : Hachette, 1993.
[9] BAILLY, Danielle. *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*. Edition Nathan 1998.

II. EN PRATIQUE

Deux projets très différents ont donné lieu à des pastiches : un projet d'une séance sur un poème provenant du manuel scolaire Surf in English, et un projet de 5 séances sur un conte. Mon objectif était de varier les genres littéraires pour leur montrer tout un panel de possibilités au niveau de l'écriture, et aussi parce que ces supports là sont plus motivants pour les élèves, par leur différence et leur originalité.

De plus, les deux projets possédaient un fort contenu culturel et participaient à la dimension civique de l'enseignement des langues.

En effet le projet 1 (annexe 1) concerne un autre environnement culturel puisqu'il s'agit d'un jeune Sri Lankais, le poème et le paratexte présentent aux élèves des spécificités culturelles, des différences par rapport à leur environnement habituel.

Le projet 2 contribue aussi fortement à la dimension culturelle car il présente deux versions d'un même texte: une version européenne et une version africaine : là encore on trouve des spécificités culturelles sur plusieurs niveaux qui ont ouvert les élèves à l'altérité, à la différence.

Ce mémoire va traiter davantage du 2nd projet car il a été l'objet d'une séquence complète et il a été mis en œuvre dans les deux classes, il sera donc plus simple de développer davantage l'étude de ce projet-là.

1) Projet1 : poème

Ce projet est un peu particulier car il a été condensé en une séance qui arrivait en fin de séquence montée sur le manuel Step In dont le thème était School (annexe 2).

L'objectif principal était l'élaboration d'un poème par les élèves grâce à un modèle auquel il pouvait s'identifier facilement: un adolescent sri lankais qui parle de ses goûts, de ses envies et de ses espérances en un monde meilleur.

Le projet est intéressant dans le sens où il a un fort contenu culturel et laisse entrevoir des valeurs différentes : de nombreux sous-entendus indiquent que le jeune garçon vit un quotidien difficile et qu'il rêve d'être enfin heureux. Le poème laisse entrevoir la notion de l'interculturalité. Un travail sur la langue a donc été mis en place

mais l'anticipation concernait des éléments culturels que j'avais ajoutés autour du texte (annexe 1):

a. Paratexte

Des documents tirés d'Internet ont été rajoutés autour du poème et de la photographie tirée de Surf in English (celle de l'écolier).

- **Le drapeau du Sri Lanka** qui est un emblème culturel important à l'identité d'un pays. Un élève a ensuite fait des recherches sur Internet pour voir ce que représentaient ces emblèmes nationaux : les quatre feuilles, les deux bandes de couleurs et le lion avec une épée. Ceci a donné lieu à un court exposé la séance suivante par un élève qui s'est porté volontaire.
- **Un logo touristique** 'Welcome to sunny Sri Lanka' qui vante les qualités climatiques du pays et qui peut donner une certaine image / représentation du pays aux élèves.
- **Une carte du Sri Lanka** pour que les élèves soient capables de le situer géographiquement. Nous avons complété ceci avec la page 12 du manuel Step In qui présente une carte sur 'The English Speaking World' qui nous a montré que le Sri Lanka comptait parmi ses langues officielles l'anglais ce qui permettait de le rattacher au cours.
- **Un petit encadré** donnant quelques indications sur les religions, la population, les langues parlées, la superficie, la capitale, les ethnies, ceci en vue de donner quelques renseignements d'ordre général sur le pays.

Le paratexte visait à apporter des indications sur le pays pour la culture générale de l'élève et pour qu'il puisse situer le contexte mais aussi de se situer par rapport à lui.

b. Tâches effectuées pendant la séance

Le travail d'une séance (annexe 3) avait pour objectif principal de faire faire un poème aux élèves donc un travail rapide a été fait sur :

- La structure du poème : présence d'un leitmotiv, un vers se répète à intervalles réguliers et crée ce rythme particulier que les élèves ont essayé de reproduire.
- Le nombre de vers dans une strophe diminue au fur et à mesure.
- Un travail sur le lexique grâce aux mots transparents, grâce aux verbes de perception et aux cinq sens présents dans le poème.
- Un travail sur les thèmes et par la même occasion un peu de compréhension de l'implicite *'I'd like to be happy', 'I feel upset when I see criminals'*

✝ Un passage rapide à la grammaire avec *'I'd like to be happy'* et le conditionnel.

c. Travail de production écrite

Le travail de production écrite que je leur ai donné a été celui proposé par le manuel. C'est à dire que la tâche était de garder le début des phrases : S+Vb et de compléter la fin des vers en gardant la même structure et les phrases qui répètent aux même endroits : I am / I am / I wonder / I hear / I see / I'd like/ I am /I pretend / I feel upset / I touch / I can / I'd like / I am / I understand/ I say / I dream / I'd like/ I am.

C'était donc un travail d'abord purement structurel : repérer ce qui ne doit pas changer, repérer là où les phrases se répètent. Les élèves avaient pour consigne de faire d'abord deux strophes puis après une première correction / orientation et quelques annotations au crayon gris ils devaient produire un poème entier

Ce travail a été très difficile à comprendre pour certains qui n'ont pas réussi à s'approprier le texte et qui ont rempli les cases vides sans forcément de cohérence. Ils ont pris ce projet comme un exercice de type texte lacunaire.

Pourtant en guise de modèle je leur avais donné des poèmes d'autres élèves (trouvés sur Internet) d'une autre académie qui avaient travaillé sur le même support et dont le professeur d'anglais a souhaité mettre les productions des élèves en ligne. Les élèves ont donc eu des modèles de pastiche pour qu'ils puissent comprendre ce qui leur était demandé.

Le travail était ainsi facilité car il est vrai qu'une séance est un délai relativement court et pour vraiment expliciter la démarche il me fallait l'illustrer. C'est alors que les élèves ont eu la parole et ont pu traiter des sujets qu'ils désiraient.

2) Projet 2 : Conte

Une séquence entière a été consacrée à ce projet sur deux documents authentiques à fort contenu culturel. La séquence comporte 3 séances sur la version européenne (annexe 5) The sky is falling mais en réalité il y en a eu 4, la dernière séance a été consacrée à la lecture de la version africaine The bee-eater (annexe 6) à la lumière du premier.

Le texte est donc authentique, je l'ai didactisé : agrandi, et des images ont été ajoutées (annexe 4). Ici les images sont donc un support linguistique précieux, elles permettent l'apprentissage de champs lexicaux, associés aux thèmes qu'elles introduisent.

a. Travail en amont du pastiche :

Il est nécessaire de voir quelles activités ont été effectuées avec les élèves avant de commencer à travailler sur le pastiche, pour voir quels outils les élèves ont eu à leur disposition. (annexe5)

La première séance a été consacrée à l'anticipation par rapport aux images en vue de trouver les mots qui poseront problème dans le texte ou pour donner une idée du contenu du texte et surtout du genre littéraire. On trouve donc : a castle, a joust, an armor, a knight, a horse, a dragon, a princess and a prince, a princess in a tower, rescue, an owl, a hen, sleeping beauty, on its back, a tortoise, a sparrow que les élèves ont rajouté à côté de l'illustration correspondante.

Les élèves ont ensuite émis des hypothèses par rapport au contenu du texte, ils ont trouvé de quel genre littéraire il s'agissait, nous avons donc abordé les caractéristiques du conte : animaux doués de parole, présence d'une quête, fin heureuse…

Puis les élèves ont lu le premier paragraphe et nous avons vérifié les hypothèses à l'oral puis à l'écrit et enfin nous avons fait un travail sur la phrase minimale (après avoir fait un exemple ensemble au tableau) dans le premier paragraphe qui est assez difficile car il comporte beaucoup d'adjectifs et de compléments.

Les phrases minimales nous ont permis de répondre aux questions Who, Where, When, What.

L'objectif était donc la compréhension globale du premier paragraphe, et la prise de parole pour émettre des hypothèses. Les élèves ont recherché les indices porteurs de sens.

En devoir à la maison les élèves devaient faire un travail sur le vocabulaire dans tout le texte sous forme de tableau dont les entrées étaient :

Transparent words	Words you can guess from the context	What helped you ?	Words you don't know

Ce travail avait déjà été effectué sur d'autres supports et les élèves ont trouvé la signification de pratiquement tous les mots grâce qu contexte mis à part : 'waving' et 'spindly'.

La deuxième séance a été consacrée à ce travail sur le vocabulaire, puis un travail de repérage des formes verbales nous a permis de rebrasser le prétérit mais aussi de voir dans 'will' l'expression du futur.

Puis nous avons fini par relever les adjectifs se rapportant au 'knight' et ceux se rapportant au 'sparrow' ce qui nous a mis sur la voie de la notion de fragilité contre celle de puissance.

Pour les élèves on se retrouvait dans la compréhension détaillée du texte. On est rentré dans l'implicite du texte à ce moment-là.

En séance 3 nous avons travaillé sur la notion de morale et la dernière phrase et la valeur de can, puis nous avons fait un travail phonologique sur plusieurs voyelles et diphtongues dont 2 étaient rebrassées : [eq] [aq] [Fx] [ax] [x].

En séance 4, je les ai fait réfléchir sur le mot 'European version', les élèves ont répondu que ceci expliquait qu'il existait probablement d'autres versions dans d'autres pays. Ils ont émis l'hypothèse d'une version américaine, africaine, asiatique, c'est alors que je leur ai distribué la version africaine (annexe6) qu'ils ont lue, cette fois le vocabulaire était donné à coté des illustrations et dans des notes lexicales à la fin du texte, car je ne voulais pas faire une étude complète du texte comme avec le premier texte.

En bref, tout le travail qui a été fait visait à rendre le texte facilement compréhensible et surtout maîtrisable par l'élève. Les différentes tâches ont nécessité de nombreuses relectures et la fin de ces séances le texte était bien maîtrisé par les élèves.

Les exercices avaient pour objectif de donner des outils aux élèves pour s'approprier des savoir-faire. L'objectif méthodologique était présent : les élèves ont appris à voir comment inférer des mots grâce au contexte et ils ont appris à repérer la phrase minimale qui peut servir sur beaucoup d'autres supports différents afin de comprendre et de trouver les éléments essentiels d'un texte.

b. Travail de préparation pure au pastiche

Après ces quatre séances nous avons fait un travail de comparaison minutieuse entre les deux textes qui a duré sur la séance 5. Ce travail a surtout été fait à l'oral avec les élèves car je voulais leur donner des pistes mais je voulais qu'ils effectuent ce travail de comparaison minutieuse ensuite à la maison.

Il en est ressorti :

✝ Bien sûr une différence en ce qui concerne les personnages, les animaux, les lieux, les repères temporels, qui sont souvent représentatifs d'un pays, d'une époque, d'une culture différente.

✝ Une ressemblance structurelle évidente : nous avons comparé les deux textes en commençant par le premier paragraphe comme le montre le tableau ci-dessous :

	Texte 1: <u>The sky is falling</u>	Texte 2: <u>The bee eater</u>
Repère temporel	In medieval times	Long ago
Article+nom (personnage principal)	A brave knight	A sangoma
Action (verbe au prétérit be + ing)	Was riding on his horse	Was travelling
Lieux	Through the wood	Through the bush
La quête	He had set out to look for adventure- perhaps a joust or a dragon or a damsel in distress needing a rescue	She was taking herbs to a neighbour who was suffering from malaria
Précision du lieu	As he turned a curve in a road	She came to a clearing
Endroit où se trouve le deuxième personnage	In the middle of the road	In the middle of the path
Rencontre avec un autre animal	A tiny sparrow was lying	A tiny bee-eater lying on its back
Position de l'animal	With its spindly little legs in the air	Waving its little legs in the air

De l'étude de ces ressemblances et différences, nous en avons tiré les points suivants :

✝ Le dialogue reste pratiquement identique sauf quelques mots ou expressions.

✝ Il existe des différences descriptives : une plus grande tendance à ajouter des fioritures de style dans la version européenne : *'a brave knight dressed in his shining armor…perhaps a joust or a damsel in distress needing a rescue…'* qui dénoncent une différence culturelle. En effet on décèle beaucoup plus d'adjectifs qui ont tendance à

retarder les informations principales alors que dans la version africaine on va droit au but.

- Les élèves ont remarqué que le chevalier avait une quête très personnelle qui lui attirerait gloire et reconnaissance alors que la sorcière africaine avait une quête pratique et altruiste car elle ramasse des herbes pour guérir un voisin.
- Un dédain certain de la part du chevalier dans ses répliques *'silly bird'*, *'outrageous'* contre un respect total de l'animal pour la sangoma *'You're a wise and magical woman'*
- Une différence dans la morale qui nous a permis de revoir la valeur des modaux. Les élèves ont donc suggéré qu'il y avait plus de rigueur, de respect dans la morale africaine car il y a une contrainte morale qui parait complètement naturelle :

One does what one can : on fait ce qu'on peut

One must do what one can : on doit faire ce qu'on peut, présence d'une contraine morale imposée par l'individu lui-même.

Bien sûr les conclusions ont été très stéréotypées mais les Instructions Officielles insistent sur le fait qu'il faut souvent 'partir du concert, du contemporain voire du stéréotype'[10] afin que les élèves s'approrient des spécificités culturelles.

Ensuite nous avons effectué un travail de réflexion ensemble sur les éléments que pourrait comporter une version américaine en ce qui concerne les élements présents dans le tableau ci-dessous:

personnages	cow boy, Indian, sheriff…
lieux	Desert, saloon, canyon, field…
repère temporel	Long ago, during western times, in the 17th, 18th, 19th century…
animaux	Un animal frêle : a spider, a mouse, a bird… Un animal méchant/ fort : a coyote, a buffallo, a wolf…

L'idée était de ne pas laisser les élèves sans matériel, car ils n'auraient peut être pas tous eu des idées représentatives des Etats Unis, toutefois de nombreuses autres possibilités restaient ouvertes.

[10] Ministère de l'Education nationale, *programmes du cycle central*, 1997.

Les élèves ont donc d'abord rédigé un premier paragraphe à l'aide des deux textes qu'ils m'ont rendu en évaluation formative non notée ce qui m'a permis de les orienter grâce à quelques annotations au crayon gris.

Après cette première évaluation ils ont eu la possibilité de me remettre le texte entier une autre fois avant la note finale. Puis le conte a été corrigé en évaluation évaluative.

L'objectif n'était pas de les bloquer mais de leur permettre de s'engager sur la voie de l'Expression Ecrite en toute confiance.

Dans la partie suivante nous allons tenter voir quelles ont été les productions des élèves en ce qui concerne les points positifs et négatifs ou tout simplement les tendances les plus fréquentes afin de voir s'il y a eu apprentissage.

III Résultat/ analyse des productions

L'étape du premier jet s'est avérée indispensable pour pouvoir les orienter dans la bonne direction. Certains avaient compris dès le début ce qu'il fallait faire, d'autres ont eu plus de mal. Certains élèves ne m'ont rendu qu'une version finale ce qui limitait leur chances de réussite car ils n'ont donc pas bénéficié de l'évaluation formative.

Nous allons d'abord prendre en compte les erreurs trouvées dans la production écrite elle-même. Puis nous allons analyser les écueils constatés en ce qui concerne non la forme pure mais le fond et enfin cette partie s'achèvera cette fois sur les points positifs, les assimilations et les traces d'apprentissage des élèves.

1) Analyse des erreurs

Ce qui nous intéresse dans cette partie n'est pas de faire une analyse linguistique des erreurs référencées ci-dessous mais plutôt de remarquer quelles erreurs ont été les plus fréquentes. Notre intérêt se porte plutôt sur la production écrite elle-même et les incompréhension au niveau de l'exercice de pastiche en lui-même.

a. Projet 1

Voici les constructions qui ont le plus posé de problèmes à certains élèves qui n'ont pas assez observé le texte de départ. Il s'agit surtout d'un problème méthodologique : une observation minutieuse est nécessaire avant toute production / imitation car autrement les structures employées peuvent être difficiles à réutiliser.

- **Constructions de certains verbes ou structures grammaticales**

Construction de I'd like to (Texte de départ : 'I'd like to go to every country / Id'like to be happy / I'd like to have good results at school')

- *I'd like become vet* : la structure de départ n'a pas été assez observée et n'a pas permis de transfert, c'est pour cela que l'on trouve des erreurs de type I'd like Ø.
- *I'd like do climbing*

Construction de I wonder (Texte de départ : 'I wonder if there are animals who can speak')

- *I wonder if men are play the tennis table*

✝ *I wonder we can play the tennis on water*

✝ *I wonder who he is barking*

Il est vrai que la structure employée était difficile à réutiliser, pourtant beaucoup d'élèves ont gardé le 'if' et ont fait des phrases hypothétiques ce qui pouvait être une stratégie d'évitement.

Construction de I can (Texte de départ : 'I can save people in need')

✝ *I can go Lyon's stadium to support* : ce n'est pas un problème d'utilisation de can mais de visée 'go to'

✝ *I can to speak* : l'élève n'a pas pris en compte can + base verbale, ceci résulte d'un manque d'observation.

Construction de I pretend (Texte de départ : 'I pretend to be a policeman')

✝ *I pretend that I am a mad of cats*

✝ *I pretend playing the tennis*

Les élèves n'ont pas pris en compte le 'to be' de l'exemple qui leur assurait la facilité.

Constrcution de I dream (Texte de départ : 'I dream of being a painter')

✝ *I dream to be lie*

✝ *I dream have got a lots of animals*

✝ Interférence L1

L'intérférence avec le français s'est faite remarquer dans les productions des élèves, notamment au niveau de :

La place de l'adjectif

✝ *I dream a world perfect*

✝ *I feel upset when I see men dengerous*

Comme en français les élèves ont placé l'adjectif après le nom qu'il qualifie.

L' utilisation du lexique

✝ *I try to build a navet spacial*

✝ *I'd like to look match*

La construction des phrases

✝ *I say that the natur is looke like at we*

✝ *I touch my heart when people are enjoy to eat my cakes* (enjoy utilisé comme un adjectif)

✝ *I hear a support crying*

- **Stratégies de communication** :

Les stratégies de communication relèvent d'une simplification systématique du système de la langue cible.

- *I say 'no' from the die a animals*
- *I pretend don't like game*

- **Erreurs intralinguales**

Ces erreurs-là sont sans interprétation possible en terme d'analyse contrastive spécifique au processus d'acquisition de la langue cible

Problème concernant la détermination

- *I touch sky with my finger*
- *I hear the different crys of animals*

Problème d'aspect

- *I am angry because last Saturday afternoon I am falling and my motorbioke is domage*
- *I hear the thunder broke tree*

Problème de cohérence

- *I am a young boy and I have fifty*

b. Projet 2

Avant d'aborder les écueils remarqués dans cet exercice particulier qu'est le pastiche, nous allons faire une première mise au point sur les erreurs lexicales, grammaticales qui faisaient en général partie du premier jet ou pour certains de la version finale.

- **Erreurs intralinguales**

Accords

- *a brave cow boys*
- *peoples*
- *there is a lot of people*

Temps

- *a boy was walk*
- *A cow boy was travel*

- **Surgénéralisation des règles**

Expression du futur

- *A hunter will going to kill you* :

L'élève à voulu utiliser en même temps 'be going to' et 'will' pour exprimer le futur.

Expression du but

Les élèves ont attribué à for + BV la valeur de visée véhiculée par TO pour exprimer le but , cette erreur-là est extrêmement fréquente.

- *The Indian for prove his friendship*
- *For take rest*
- *What can you do for hold it*
- *You are too small for hold the sky*

- **Interférence LM**

Calque sur la langue maternelle

- *A magician who arrives to make dissapear the animals*
- *Planted a maize*
- *A spear very pointed*
- *This magician was a big one*
- *She does activity with a one friend.*
- *I you thanks for help to war*

Place de l'adjectif

- *a life very important*
- *A cowboy lonely*
- *He meet a snake talkative*

Cohérence

- *The public was eager, whistled and everybody left* (incohérence par rapport au contexte)

Anaphoriques

- *He did disappear the dove but it didn't make it appear again*

Determination nominale

- *She* (pour parler d'une souris), *she was a very clumsy.*
- *You are with I*

Ces erreurs dénotent pour la plupart d'un manque d'observation minutieuse de la structure de départ. Si des élèves ont fait les fautes ci-dessus, nombreux sont ceux qui

les ont évitées sans avoir forcément manipulé la structure auparavant et ceci dénote un processus d'apprentissage.

2) Ecueils constatés

a. Projet 1

✝ Décrochage de la structure du poème

Les élèves n'ont pas compté le nombre de vers dans chaque strophe (c'est pourtant ce qui avait été fait en classe) et n'ont pas respecté le refrain. Le vers qui se répétaient tout au fil du poème (le refrain) n'était jamais à la bonne place. Le rythme était donc cassé.

Certaines amorces ont été inversées voire oubliées, donc le schéma initial du poème n'est pas reproduit. L'exercice n'est donc plus vraiment un exercice d'imitation.

✝ Pas de cohérence interne au poème

On passe d'un sujet à un autre sans comprendre pourquoi, même si l'original utilise cette technique, on note tout de même la présence d'un fil directeur : Un jeune garçon qui aime le cricket, qui est avide de savoirs et de voyages et qui est fortement influencé par la vie dans son pays tant au niveau politique que religieux.

✝ Manque originalité

Certains poèmes ont été très légers au niveau du contenu exemple la copie de l'élève retranscrite dans l'annexe 7.

La seule chose que l'on retient est que l'élève aime les jeux vidéos. On s'aperçoit qu'il y a eu très peu de travail de recherche. Un seul thème est présent et l'on n'en sort pas. On n'apprend rien sur la personne. De plus la structure n'est pas respectée, l'élève oublie la première occurrence du refrain. La seule phrase qui sort du thème est *'I'd like to go to school everyday'*. Au niveau des erreurs *'the game who'* ceci vient *de 'I wonder if there are animals who can speak'*, on ne sait pas si c'est une erreur commise par l'écolier ou si ce phénomène linguistique renseigne sur la position des animaux en Inde.

- **calques**

Certaines copies ont vraiment calqué la structure de l'original, on retrouve donc dans la même copie des phrases telles que :

Copie de élève	Texte modèle
I hear a motorbike near me	I hear a plane near me
I see a man with two helmets	I see a man with four hands
I touch my heart	I touch my heart with my hands

L'élève a donc un peu trop calqué le modèle d'origine; d'un autre côté ceci lui a assuré des phrases grammaticalement correctes ce qui lui assurait la sécurité car cet élève est en difficulté.

b. Projet 2

Néanmoins on peut dresser un bilan des problèmes récurrents, ou des tendances qu'ont eu les élèves pendant cet exercice. Tous les types d'écueils, de déformation, d'incompréhension ou tout simplement de maladresses.

- **Un calque de la structure**

Certains élèves n'ont fait que le strict minimum au niveau du pastiche, c'est à dire qu'ils ont juste interverti les noms des personnages et des lieux, des repères temporels là ou ils trouvaient cet élément dans la version originale. Il n'y a donc pas eu de travail de recherche ni de comparaison minutieuse des deux textes. Ceci nous a donné des phrases du style : '*you're a wise and magical Cow boy*' qui est calqué de la version africaine mais incongrue dans le nouveau contexte.

- **Un décrochage total de la structure / de l'histoire**

(Annexes 8 et 9)

Ici on est donc dans la tendance inverse à la précédente. On n'est plus du tout dans de la production écrite mais dans de l'expression écrite libre, l'élève nous raconte totalement une nouvelle histoire qui n'a rien à voir avec les deux textes.

Si on regarde la copie retranscrite dans l'annexe 8, on remarque tout de suite que l'on est plus dans le même registre : on passe du domaine du conte à celui de la magie (même si les deux peuvent être interdépendants). C'est l'histoire d'un grand magicien

qui le soir d'une représentation fait disparaître un cygne comme à son habitude mais il n'arrive pas à le faire réapparaître.

La production dont il est question ici n'était qu'un premier jet, le tir a donc été rectifié mais j'avais demandé un paragraphe pour décrire la scène, la situation comme dans le premier paragraphe des versions européenne et africaine, or ici il s'agit d'une histoire à part entière. Donc la consigne n'a pas été respectée (même si l'imagination de l'élève semble intéressante). Plusieurs erreurs dans cette copie ont été répertoriées plus haut, mais ce qui semble curieux sont les structures causatives du type to make someone do something : l'élève commence par *'arrives to make dissapear a dove'* puis *'he did disappear'* puis enfin *'it didn't make it appear again'* .

A la fin du texte l'élève a réussi à utiliser correctement la structure en plaçant le complément entre make et le verbe. Donc il y a trace d'apprentissage même si l'élève est hors sujet.

Si on s'attarde maintenant sur la copie retranscrite dans l'annexe 9, on retrouve le même problème: l'histoire n'a rien à voir avec un conte (les souris parlent entre elles mais est ce qu'elles parlent aux humains ?).

L'élève a cru qu'il fallait inventer une histoire sans aucun rapport avec ce qui a été dit précédemment mais qu'il fallait garder la même morale. Ici on ne voit pas trop le lien entre la morale et l'histoire qui parle de souris qui se rencontrent et qui œuvrent pour la même cause: elles sont contre la guerre entre la petite et la grande souris. La morale pourrait donc être rattachée à la dernière phrase qui est *'I you thanks for help to war'* : je te remercie de m'aider dans cette guerre. Donc l'élève est donc ici encore en hors sujet.

On peut noter qu'il y a eu apprentissage dans ces deux copies dans le sens ou ce qui a été fait était bien plus difficile à faire que le travail de pastiche, car ils ont dû tout inventer et faire dialoguer les personnages en complète autonomie ce qui était beaucoup plus difficile que le travail d'imitation qui était demandé.

✝ ✝Un décrochage total de la morale

Plusieurs copies pourtant très satisfaisantes ont montré que les élèves ont essayé de périphraser la morale tout en gardant la même notion de capacité. Or ceci s'avérait très difficile car on avait déjà deux solutions proposées dans les différentes versions concernant la traduction de 'on' et il était très difficile d'en trouver une autre. On constate donc :

'Little by little we will manage to do what we want to do': On a plutôt ici un message d'espérance qui dit que petit à petit on pourra faire ce que l'on veut. Ici la morale ne s'adapte donc plus à l'exemple de l'oiseau.

'One does what one want, one does what one want': la morale ne s'adapte donc plus du tout au petit animal frêle qui tente de retenir le ciel, on n'est plus dans le domaine de la capacité mais dans le domaine de la volonté.

✝ Un mélange de style

On retrouve quelques incongruités dans certaines copies qui ont parfois même un effet comique alors que ce n'est pas du tout le but recherché. Par exemple on rencontre dans une copie *'a sherrif in distress needing a rescue'* ce qui est totalement paradoxal avec le rôle du shérif et l'image qu'il projette.

✝ Un calque seulement sur certains mots

Ce calque a comme le point précédent un effet incongru. En effet beaucoup d'élèves n'ont pas jugé nécessaire de changer ce que dit le chevalier *'that's outrageous'* qui relève d'un niveau de langue assez soutenu mais qui ne s'adapte pas forcement à tout type de personnages.

✝ Un problème de cohérence

Dans la copie retranscrite dans l'annexe 11, le personnage principal est 'a *brave cow boy'* choix qui paraît tout à fait judicieux. Néanmoins dès que l'élève décide de décrire ses vêtements, le cowboy est *'dressed in his shining canyon'* on a donc un problème de confusion entre un lieu typique des Etats Unis et un vêtement. On en conclut donc que l'élève ne sait pas ce que veut dire *'dressed'* donc que l'étude du texte The sky is falling n'a pas élucidé tous les problèmes pour lui ou alors qu'il n'a pas vraiment observé son texte. En effet en poursuivant la lecture on s'aperçoit que le travail d'observation n'a pas été efficace car on retrouve *' perhaps a joust or a crocodile or a snake in distress needing a rescue'* malgré l'effort de changement, la structure initiale reste bien présente, de plus que vient faire *'a joust'* dans ce nouveau contexte?

Le titre étant *'The little parrot'* on s'attend à rencontrer un perroquet, or on lit *'a tiny sparrow was lying in the middle of the canyon'*. Ceci relève d'un problème d'incohérence textuelle ou d'inattention. On s'aperçoit tout de même que *'canyon'* est

bien utilisé comme un lieu par la suite, par conséquence c'était bien *'dressed'* qui posait un problème de compréhension ci-dessus.

J'ai ensuite reproché à l'élève de ne pas changer la phrase *'the owl will surely catch you for dinner'* car c'était l'occasion d'introduire un autre nouvel animal qui aurait pu être typique de la culture américaine. Toutefois, l'élève a fait cet effort plus loin avec *' I heard it from a little rabbit up the road'* même si le lieu n'a pas été changé.

En continuant la lecture, on s'aperçoit que tout d'un coup dans le dialogue le *'brave cow boy'* devient *'a knight'* ce qui dénote vraiment une mauvaise compréhension du texte d'origine et qui aggrave l'incohérence textuelle. Finalement les personnages sont utilisés correctement jusqu'à la fin.

Il faut tout de même préciser que cet élève n'avait pas rendu de premier jet, donc si je l'avais rectifié sur quelques points il aurait donné une version finale tout à fait correcte, de plus étant en échec scolaire et étant régulièrement absent à cause de ses stages, ses efforts ont tout de même été récompensés.

- **Le dialogue reste exactement tel quel**

Cet écueil a été très fréquent. Il est vrai que le dialogue ne peut pas vraiment être changé car c'est le passage où l'on apprend l'information principale c'est à dire que l'animal frêle à peur que le ciel ne lui tombe sur la tête. Néanmoins on remarque quand même des différences entre la version africaine et européenne. Les élèves qui ont essayé de faire un mélange des deux versions en ce qui concerne le dialogue prouvent qu'ils ont intégré la consigne, alors que nombreux sont ceux qui ne se sont concentrés que sur une version sans jamais s'en détacher.

- **Le conte devient à la fois autre version et résumé de l'original**

Cette copie, retranscrite dans l'annexe 10 est intéressante car on se doute que l'élève n'avait pas sous les yeux les deux versions du conte au moment où il a rédigé sa production écrite.

En premier lieu, on constate un problème d'application (que l'on ne peut pas malheureusement remarquer car la copie a été retranscrite) mais aussi un problème de ponctuation : *'at times of indians a indian'*. L'élève a du mal à segmenter ses phrases.

L'indien rencontre *'a fourmi'* alors que le conte est intitulé *'the small ant'* ! Ceci est sûrement dû à une inattention.

La structure de l'histoire est raccourcie, beaucoup de passages sont omis car le lecteur est tout de suite informé sur la position de la fourmi qui est *'on its back'*. Les

deux premières répliques ne vont pas dans le sens des versions originales: *'pourquoi n'es-tu pas avec tes amis fourmis' 'les esprits n'ont pas parlé, le ciel va tomber'* on remarque quand même que cette réplique est cohérente venant d'un indien et cette idée aurait pu être pertinente si l'exercice avait été compris. Puis l'indien demande *'why are you on its back'* cette erreur de pronom ainsi que la réplique de la fourmi *'for hold the sky'* prouvent que l'élève n'avait pas les autres versions devant lui.

Le dénouement arrive très vite. Cette version est donc raccourcie, dévie un peu du fil directeur de l'original et n'est pas toujours très cohérente mais l'élève avec ses fautes bien sûr a quand même reproduit les idées principales du texte : rencontre entre un homme et un animal / animal sur le dos / le personnage principal lui demande pour quoi / l'animal répond qu'il veut retenir le ciel / l'homme rétorque qu'il est trop petit et trop faible / la morale arrive.

Donc on a quand même une trace d'apprentissage, car l'élève a assimilé l'histoire, le but du travail et il a produit quelque chose sûrement sans avoir le texte devant les yeux mais cette production est décevante car le travail de pastiche n'est pas vraiment concret.

- **des anachronismes**

'100 years before Jesus Christ, an indian go' Ceci crée aussi un problème de cohérence qui à un effet comique, de plus on remarque le problème aspectuel.

- **erreurs dues à la mauvaise utilisation du dictionnaire** *:*

'the cow informed me'
'that's invidious'

Voici les écueils qui ont été les plus fréquents. La plupart d'entre eux étaient prévisibles, comme un calque de la structure qui était quand même assez difficilement évitable. Beaucoup d'élèves n'avaient pas bien compris / écouté les consignes qui ont du être explicitées plusieurs fois. Mais les versions finales ont été plutôt satisfaisantes et certains élèves ont fait preuve d'autonomie et de savoir faire comme nous le démontre la partie suivante.

3) Points positifs

a. Projet 1

Certains élèves ont très bien compris cet exercice d'imitation et ont scrupuleusement respecté :

- La structure du poème.
- La mise en page.
- Les structures grammaticales qui ont été assimilées grâce à une observation minutieuse.

Ils ont réussi à mettre en œuvre dans leurs productions :

- Une certaine originalité : *'I can swim in all seas', 'I touch the stars with my fingers', 'I understand animal language'…*
- Des effets de style :

Certains élèves ont choisi un refrain qui s'accorde assez mal avec le reste du texte, par exemple un élève a vraiment fait un effort de poéticité et parle de thèmes assez abstraits :

'I'd like to awlays have good plans'

'I'd like to always live without pains'

'I'd like to have my family only in frames'

Paradoxalement son refrain est le suivant *: 'I am a teenager who loves videogames'*. D'un autre côté il se passe exactement la même chose dans le modèle car le refrain est *'I am a teenager who loves cricket'* alors qu'il n'en parle pas une seule fois dans son poème, il aborde des problèmes plus grave et fait preuve de maturité. Est-ce que l'élève a remarqué ceci et a essayé de l'imiter ? Si oui ce serait vraiment la trace d'apprentissage et l'élève aurait fait preuve d'autonomie.

D'autres élèves ont essayé d'aborder une multitude de thèmes comme dans l'original, par exemple ' *I wonder why the life is so unjust'* ou *'I'd like to be everywhere you go'* qui enrichissent le poème et y apportent une dimension toute personnelle.

D'autres élèves se sont rabattus sur un mode plus traditionnel et ont essayé de trouver une unité au poème, ainsi le refrain est *'I am a lover of nature'* et tout le texte tourne autour du thème de la nature. D'ailleurs dans ce poème on trouve des vers étonnamment réussis pour une élève de 4^{ième} : *'I say we must envy the ephemeral'* ou encore *'I wonder if fruits will be so sweet next year', 'I'd like shadow and light through the leaves in the forest'*

b. Projet 2

Certaines versions ont été très intéressantes, originales voire pertinentes et démontrent que les élèves ont totalement compris le but de l'exercice. Leurs travaux témoignent d'un travail en autonomie et surtout d'une recherche d'authenticité.

La copie scannée dans l'annexe 12 est extrêmement pertinente car l'élève s'est approprié le texte et en a vraiment fait une version américaine. Nous allons étudier la version finale. Par rapport au premier jet la seule chose qui a été changée est *'that's a shame'* au lieu de *'that's outrageous'* j'avais suggéré de chercher une autre formulation sans la donner.

Dès la première phrase l'élève démontre qu'il s'est approprié les outils linguistiques adéquats avec *'In Western times'* que je n'avais pas donné. Il s'est donc approprié la structure *'in Medieval times'* et son mode de fonctionnement pour trouver celle-ci. Il aurait pu tomber dans le piège de *'in the Western times'*.

Le personnage est *'a young indian, dressed in buffallo skin'* ici il s'est aussi approprié la structure *'dressed in his shining armor'* et l'a adaptée sans faire de fautes.

La quête de l'indien est *'to kill a bear in order to become a man'*. L'élève a fait l'effort de trouver une quête qui pourrait être représentative de cette culture et celle-ci convient à merveille, pour l'instant le tout est très cohérent et crédible.

L'animal choisi est *'a little racoon'*, pourquoi pas ? Le raton laveur n'est-il pas représentatif de la culture américaine ? En ce qui concerne les lieux, à la place de *'as he turned a curve in the road'*, l'élève a trouvé *'As he turned a curve in a canyon'* qui va très bien dans ce nouveau contexte.

Il me paraît important de souligner le fait que dans la version originale européenne c'est bien *'a curve in the road'*, plus tard l'oiseau est *'lying in the middle of the road'* et encore plus tard *' in a farm up the road'* pour respecter cette cohérence l'élève a donc lui aussi utilisé le même élément à trois reprises, on a donc *'lying in the middle of the canyon'* , puis *'up the canyon'*. Ceci est d'autant plus appréciable que ça n'avait pas été précisé pendant le cours.

Plus loin dans sa production, L'élève a fait l'effort de changer *'silly'* par un synonyme *'crazy'*, ce qui est louable ainsi que l'insertion de *'that's a shame'* à la place de *'that's outrageous'*. La morale reste là même.

Cette copie démontre une trace d'apprentissage dans le sens où l'élève a totalement compris les consignes et fait un travail en autonomie après avoir fait une observation minutieuse du texte nécessaire à tout travail de pastiche. Il s'est créé sa

propre méthodologie : il a aussi réussi à acquérir une méthode, à utiliser les deux versions pour en faire une autre qui pourrait être représentative de la société américaine.

Un autre élève a décidé de faire son conte sur un cow boy qui allait de saloon en saloon et à chaque fois qu'il parlait, il disait *' hey !'* avant de continuer, ce que l'on imagine assez bien dans la bouche d'un cow boy.

D'autres copies ont fait preuve d'un souci de variation et on peut récompenser les efforts pour trouver des synonymes : *'frail'* à la place de *'weak'* où encore la structure *'up the farm'* est devenu *'up the path / up the field'*. Ils ont compris le mécanisme et l'ont appliqué. Certains d'élèves ont fait des recherches pour arriver à l'effet escompté, on notera le *'a starving horse'* qui est appréciable ainsi que l'utilisation de l'imagination ou de l'originalité.

D'autres élèves ont fait des efforts sur le contexte en utilisant des phrases telles que *'a cow boy was riding on his horse, he was looking for water to make his horse drink and for himself*'. qui dénotent d'une imagination et d'une volonté d'authenticité.

Les élèves qui se sont impliqués dans ce travail - et il y en a eu beaucoup- se sont appropriés une méthodologie car après une comparaison minutieuse ils ont réussi à s'attribuer les outils nécessaires et n'ont pas hésité a prendre des risques, à chercher dans le dictionnaire, à lire et relire les deux textes.

IV synthèse

1) Donner confiance

La démarche utilisée se voulait progressive, en effet nous avons commencé par un exercice purement structurel dans le projet 1 puis évolué vers un autre exercice d'imitation plus complexe dans lequel il fallait prendre en compte les spécificités du conte ainsi qu'un contexte culturel. Le but visé était donc de donner confiance aux élèves en augmentant les compétences qui allaient mettre en œuvre d'un exercice à l'autre car le projet 2 a fait l'objet d'une séquence entière.

Dans le projet 1 comme dans le projet 2, les élèves ont réalisé une production écrite finie avec des éléments qu'ils ont choisi. Ceci les a impliqué dans leur travail et lui a donné une tout autre dimension qui a été favorable à l'apprentissage des élèves. De plus même les plus faibles se sont lancés dans la production écrite qui leur a donné une impression de maîtrise par la longueur de la production.

Dans l'objectif de donner confiance, un exposé oral a été effectué par un élève dans le cadre du projet 1 sur le symbolisme du drapeau, l'élève est allé se renseigner sur Internet et a fait son explication en anglais ce qui m'a paru très méritoire.

Dans le projet 2, l'objectif était surtout d'encourager les élèves en perte de vitesse et de leur donner les outils pour faire un exercice très guidé et à leur portée. Le pastiche était coefficient 1 et la majorité des élèves a réussi à obtenir la moyenne. Les élèves en difficulté ont donné des résultats assez satisfaisants, le but était d'essayer de diminuer leur réticence face à l'expression écrite.

Les élèves se sont donc sentis finalement capables d'écrire un texte en anglais et ceci avait pour but de les encourager.

3) Mémorisation

La mémorisation est un des trait essentiels que je retiens en conclusion de ce projet, en effet il me semble que tout ce travail personnel à réactivé la mémorisation chez les élèves. Travailler longtemps sur quelque chose, faire un travail de lecture et de relecture permet la fixation. Et les élèves ont réussi à mémoriser plusieurs mots ou expressions des textes d'origine car ils ont dû s'investir dans leur travail, ce qui a facilité la mémorisation.

Dans le projet 1, les élèves ont manipulé des structures relatives qui étaient présentes dans le refrain , ils ont vu les verbes de perception et ont relevé les mots transparents, ils ont aussi assimilé quelques structures grammaticales.

Dans le projet 2, les élèves ont eu pour tâches de contraster, comparer, lire et relire les deux textes donc les mots ou structures paraissent avoir été intégrés comme par exemple :

- La place du repère temporel
- Les mots de liaison
- La place de l'adjectif : *brave knight / tiny sparrow / wise and magical woman*
- Le vocabulaire :

En ce qui concerne le dernier point il est vrai que l'évaluation de cette séquence était un travail de production écrite : le pastiche. Néanmoins lors de l'évaluation de la séquence suivante qui était courte et qui était tirée de leur manuel, je les ai quand même évalués dans la partie lexique et la partie phonologie sur ce projet 2 pour faire un peu le bilan de leur acquisition au niveau mémorisation. La partie lexique portait sur le premier paragraphe de la version européenne didactisé en texte lacunaire (cf ci-dessous), l'exercice a été très bien réussi par une des deux classes, celle qui a le mieux réussi le travail de pastiche.

Part1 VOCABULARY

1) Complete the text with words from the European Version

In……times, a brave ……..…….dressed in his shining ……was riding through the wood on his……..He had set out to look for……perhaps a joust or a dragon or a damsel in distress needing a …….. He had not found a single…….As he turned a curve in the road, suddenly the knight…….something. A ……sparrow was lying in the……of the road with its spindly litle legs……..in the …….

En général , les élèves savent qu'ils vont avoir une partie lexique dans leur test, normalement je leur donne des mots dans le désordre à compléter dans un texte lacunaire mais ici je pensais qu'ils avaient dû assimiler les mots pour avoir travaillé longtemps sur ce texte. Les élèves ont pour la plupart trouvé presque tous les mots, le seul ayant posé difficulté est le mot *'rescue'*, certains l'ont remplacé par *'help'* ce qui démontre qu'ils ont compris le sens. Egalement certains ont vu qu'avant *'sparrow'* il fallait mettre un adjectif, donc certains ont mis *'little'* au lieu de *'tiny'* ce qui démontre

leur compréhension, et enfin pour *'in the air'* certains ont mis *'in the sky'* qui pourait être possible. Ils sont restés dans l'idée et cela formait quand un tout cohérent il y a donc eu trace d'apprentissage.

Pour une des deux classe j'ai aussi donné un deuxième exercice 'bonus' suivant :

2) give 5 other words you remember from both texts : .....

.....

Les élèves ont très bien réussi cet exercice, les mots les plus courants ont été : *sangoma, bush, malaria, bee-eater, rhino* tirés de la version africaine

Les autres exercices donnés sur ce texte-là ont été des exercices de phonologie sur le rebrassage des sons et sur l'apprentissage des nouveaux sons :

1) Classify the following words according to their sounds

times, wood, out, brave, waving, may, sparrow, tonight, look, road, riding, joust, shine, exclaimed, outrageous, owl, may, found

[eq]	[aq]	[Fx]	[ax]	[x]

Cet exercice de phonologie a été très bien réussi par les élèves car ils ont eu le temps de mémoriser la prononciation de ces mots qui ont été répétés maintes fois au cours des séances.

En bref la mémorisation a été réactivée et le fait d'avoir travaillé sur le texte et sur un support plus motivant a permis la fixation.

3) Motivation

Il est vrai que le manque de motivation est présent chez les adolescents et qu'il est très dur pour nous enseignants d'arriver à intéresser les élèves c'est pour cela qu'il faut essayer de varier les supports. Ces supports étant illustrés et originaux ils en avaient presque un caractère ludique. Cette dimension est très importante au collège et accroît la motivation et la bonne réceptivité d'un contenu d'apprentissage. Le ludique assume souvent une fonction de rebrassage et même de fixation.[11]

[11] BAILLY, Danielle. *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*. Edition Nathan 1998

Dans le projet, 1 les élèves ont été motivés car ils sont assez friands de poèmes et certains ont trouvé un moyen de s'exprimer, ils avaient la parole dans cet exercice et certains l'ont pris à cœur. Un élève qui a décidé de faire son poème sur Harry Potter a fait une mise en scène très grand format du jour au lendemain, il y avait beaucoup d'erreurs et de maladresse mais au moins ça lui a plu et son investissement personnel lui aura sûrement permis de retenir des données.

Dans le projet 2 les élèves ont été dans l'ensemble très motivés dans ce travail par son originalité. C'est vrai que les illustrations apportaient un caractère assez ludique qui leur a plu, d'ailleurs nombreux sont ceux qui ont essayé de le reproduire dans leurs propres productions: certains élèves ont même collé des images représentant leur personnages où les éléments du texte et les ont annotés du nom de l'objet ou de la personne représentée, ils sont allés jusqu'à pasticher la didactisation du document !

De très jolies 'mises en scènes' m'ont été remises aussi bien pour le premier projet que pour le second. Celles-ci sont malheureusement de dimensions trop importantes pour figurer dans ce rapport. Certains élèves même très faibles ont fait de gros efforts de présentation dans un délai très court ce qui m'a montré leur intérêt et m'a motivée pour continuer à mettre en œuvre des projets de la sorte.

En bref je dirai que ces deux projets ont été très agréables à mettre en œuvre grâce à la bonne réceptivité des élèves, le fait de sortir de l'ordinaire les a pour la plupart beaucoup motivés et ils se sont beaucoup investis dans cet exercice de production qui leur a été bénéfique à plusieurs niveaux. Ils se sont sentis acteurs de leur propre apprentissage, ils ont dû faire preuve d'autonomie.

Ce travail avait pour but de les emmener sur la voie de l'expression écrite qu'ils devront maîtriser plus tard dans leur parcours, cette première étape a été constructive et les élèves sont désormais moins méfiants face à l'expression écrite.

De plus ces projets ont participé à l'interdépendance des disciplines car les élèves ont étudié le conte en français et ont fait des travaux d'imitation sur divers textes: leurs compétences pourront donc être transférables.

Ces projets et la rédaction de ce mémoire m'ont été profitables en ce qui concerne la mise en œuvre de mes projets ils m'ont permis de prendre du recul par rapport à mes méthodes et de remédier aux éventuels problèmes.

BIBLIOGRAPHIE

BAILLY, Danielle. *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*. Edition Nathan, 1998.

BELZANE, Guy. Littérature et arts, Pastiche et parodie : de l'art du détournement. *Textes et documents pour la classe*. 2000, n°788.

CLAVERES Marie Helène, *Fascicule de préparation à l'épreuve de didactique au CAPES d'anglais*, 2002-2003.

KAHN, Gisèle. *Des pratiques de l'écrit*. Paris : Hachette, 1993.

KLETT Estella Le vieux pastiche en habits neufs. *Reflet*. 1988, n°28p.48-49.

Ministère de l'Education nationale, *Livret d'accompagnement aux programmes de cycle central,* 1997.

Ministère de l'Education nationale, *programmes du cycle central*, 1997.

Encyclopédie Encarta, Collection Microsoft, 2003

Dictionnaire Hachette Encyclopédique,Hachette livre,1999